

Kern, Dominique

Les réflexions épistémologiques dans la recherche sur formation des adultes dans la 2e moitié de la vie

Bildungsforschung 11 (2014) 1, S. 1-10



Quellenangabe/ Reference:

Kern, Dominique: Les réflexions épistémologiques dans la recherche sur formation des adultes dans la 2e moitié de la vie - In: Bildungsforschung 11 (2014) 1, S. 1-10 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-113918 - DOI: 10.25656/01:11391

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-113918>

<https://doi.org/10.25656/01:11391>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Les réflexions épistémologiques dans la recherche sur formation des adultes dans la 2^e moitié de la vie

Dominique Kern

Vers la construction du savoir

L'épistémologie traite des questions relatives à la construction des savoirs. Il s'agit d'une interrogation indispensable pour le chercheur. L'interrogation sur la manière dont nous avons construit nos savoirs ou dont les savoirs que nous considérons comme vrais ont été construits, influence nos travaux de manière décisive.

Maintes fois utilisé mais toujours parlant, l'exemple des « savoirs » sur le rapport entre la terre et le soleil illustre bien la problématique. L'être humain qui se situe sur la terre et observe le soleil constate un mouvement de ce dernier de l'est à l'ouest. Si on met de côté l'idée d'un dieu soleil comme Hélios qui chemine avec son char, la conclusion que le soleil tourne autour de la terre paraît assez plausible. L'observation se confirme par l'expérience quotidienne. Pour arriver à une autre conclusion il faudrait modifier des éléments du raisonnement et notamment les prémisses qui précèdent l'observation. Mais pour quelles raisons changer ces prémisses si a) l'expérience quotidienne ne suggère en rien l'interrogation sur le bien fondé de l'hypothèse que c'est le soleil qui tourne et b) la très grande majorité des personnes composant l'espace culturel ne remet pas non plus en question la supposition géocentrique ?

L'histoire nous apprend que les discussions au 16^e siècle sur cette question autour des personnages comme Copernic et Galilée ont été plus fortement influencées par des raisonnements politiques et religieux que scientifiques. C'est-à-dire, le pouvoir, la volonté d'influencer ou tout simplement l'habitude, l'inertie ou le désintérêt ont primé sur le raisonnement scientifique. Ce qui s'est passé il y a 500 ans, nous n'en sommes pas à l'abri aujourd'hui. Dans ce sens, l'exemple suggère d'être vigilant aux présupposés qui orientent la recherche. Bachelard parle à ce propos « d'obstacle épistémologique » : « le réel n'est jamais 'ce qu'on pourrait croire' mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser [...] En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle ... » (Bachelard, 1938, pp. 13-14)¹. Si après un examen (problématisation) de la question, le chercheur ne peut pas évincer tout soupçon d'inexactitude sur un savoir qu'il utilise pour son raisonnement, il doit être prêt à le mettre en question. Ceci est aussi le cas si ce savoir antérieur est largement reconnu et partagé par un grand nombre de collègues, mais, selon l'avis du chercheur, pas suffisamment argumenté.

Le champ de la recherche sur la formation des adultes dans la 2^e moitié de la vie, aussi jeune qu'il soit, nécessite bien sûr également cet exercice intellectuel qui demande par ailleurs aussi du courage. Plus encore que dans d'autres domaines des Sciences humaines et sociales en général et de l'éducation en particulier le chercheur dans le champ des adultes plus âgés est confronté à des difficultés multiples. L'objectif de l'article consiste à faire le point sur certaines d'entre elles et de proposer – non pas des pistes pour leur résolution, mais – des méthodes pour guider cette entreprise d'envergure que constitue un travail de recherche scientifique.

¹ Page 14-15 dans l'édition de 2004, consultée pour cette citation.

Après un regard sur les défis qui guettent le chercheur au début de son cheminement, l'article aborde la question de la définition de l'objet de recherche. Il ne s'agit pas d'une énumération des objets possibles mais plutôt d'un regard sur la posture du chercheur et les influences sur le processus de recherche. L'organisation logique de l'activité de recherche pour construire les savoirs souhaités fait l'objet de la troisième partie de l'article avec un regard bref sur l'inductivisme et le falsificationisme. Le modèle de l'arc herméneutique est proposé pour dénouer le dilemme épistémologique entre les approches nomothétique et herméneutique qui caractérisent la recherche en Science de l'Éducation.

Les défis du chercheur dans le champ de la formation des adultes plus âgés

Il n'est pas dans notre intention d'élaborer une liste exhaustive des défis auxquels le chercheur du champ est confronté. Cela dépend individuellement de la situation et du contexte de la recherche. Nous nous limitons à l'approfondissement de deux aspects dont nous faisons l'hypothèse qu'ils sont communs à toutes les recherches dans le champ. Il s'agit d'abord de la définition des publics. Contrairement à d'autres champs de l'éducation, comme l'éducation scolaire où le public cible fait objet d'une définition légale précise, celui de notre champ nécessite une description argumentée. Il s'agit ensuite de définir ou du moins tenter de cerner ce que peut signifier « formation » dans le contexte de ce public.

La définition du public

Pour l'éducation scolaire on peut parler des « écoliers » ou des « enfants » (avec ou sans l'ajout « en âge scolaire ») et pour la formation dans le contexte professionnel des « adultes en formation professionnelle (continue) ». Du fait de la relative nouveauté du public d'adultes plus âgé, des termes le précisant n'existent pas et sa définition n'est pas chose facile. En même temps, le préciser paraît indispensable pour pouvoir mener une réflexion scientifique sur lui.

La question de cette définition s'est aussi posée à nous pour cet article pour formuler un terme générique décrivant le public en question. Les désignations seraient multiples et vont (par ordre alphabétique) d'« adulte âgé » ou « adulte plus âgé » en passant « personne âgée » et « retraité » jusqu'à « senior ». En ajoutant les numéros et signes alphanumériques, on peut élargir l'éventail aux compositions comme « 50+ », « 55+ » etc. et avec l'intégration des termes anglais on pourrait enrichir le tableau avec les « silver agers », « golden agers », ou encore « best agers » pour ne nommer que quelques-uns des exemples les plus répandus. Tout ces termes représentent, signifient ou décrivent des publics cibles (sur des bases épistémologiques) différents. Un nombre non négligeable des termes sont d'ailleurs issue des ateliers créatifs du marketing économique (Kern, 2007, pp. 283–288 ; 2011, pp. 40–42). Le cas échéant, le chercheur argumentera son choix du terme avec soin ou en créera un autre, comme nous l'avons tenté avec la désignation « adultes dans la 2e moitié de la vie ».

Le terme utilisé dans l'intitulé de cet article constitue une hypothèse sur le moment d'entrée dans ce groupe de public (Carré, 1985, p. 40). Sa composition de plusieurs mots indique – il est vrai, de manière un peu laborieuse et sans doute plus technique que marketing – un objectif explicatif qui nécessite néanmoins des précisions. Le mot « adulte » signale l'absence d'une rupture dans la continuité de la vie adulte : même si elle est plus âgée, la personne continue à faire partie du groupe des adultes (Boutinet, 2004a; Kern, 2011, p. 40). La distinction par rapport aux adultes plus jeunes s'effectue par la création de deux parties de la vie dont le public cible occupe la seconde. Le choix du mot « moitié » ne se réfère pas à l'idée de l'existence d'un milieu arithmétique de la vie, mais suggère la perception d'une vie adulte divisée en deux parties. Le positionnement ne relève pas d'une grille de critères objectifs ou d'un âge chronologique déterminé, mais correspond au moment individuellement perçu où l'adulte prend conscience que le temps vécu s'allonge

progressivement au détriment du temps qui lui reste à vivre. Cette modification de la perception du positionnement dans le parcours de vie influe sur le comportement vis-à-vis de la formation (Boutinet, 2004b, pp. 231–232, 2004b, p. 209). Le public cible général ainsi défini est – nous l’admettons – des plus larges et d’une grande variété.

Tenant compte de cette hétérogénéité, le chercheur qui ne focalise pas son travail sur l’ensemble du public, ce qui est probablement le cas pour tous travaux ne visant pas l’épistème en soi, se doit de définir plus spécifiquement les critères qui lui servent de catégorisation du public cible de son travail. Il dispose d’une grande liberté et choisit ses critères seulement en fonction de la pertinence avec son objet et en cohérence avec la question de recherche et ses hypothèses. Il prendra un grand soin pour étayer et argumenter son choix de manière détaillée et avec des références scientifiques empiriques et théoriques.

La définition de « formation » dans ce contexte

Un deuxième aspect que nous considérons comme central concerne la définition même de « formation ». On pourrait aussi parler « d’éducation ». Durkheim donne en 1911 une définition restreinte, faisant de l’éducation « l’action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ». Par conséquent, « l’éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » (*ibid.*). Pour Durkheim, l’éducation serait l’action d’une autorité sur une personne à former. Dans une approche d’ouverture et d’élargissement, Mialaret analyse différentes dimensions et concepts et démontre l’extension du concept « éducation » aux niveaux des âges, des institutions (organisations), des visées ainsi que des situations (1976, pp. 3–33). Selon cette orientation, éducation peut et doit concerner les humains tout au long de leur vie.

Quittant l’espace sémantique francophone, la question se complexifie encore un peu plus. Analyser les différences et similitudes entre les termes anglais « learning », « training » ou « education » et les termes germaniques « Bildung » et « Erziehung » – pour ne nommer que quelques exemples – s’apparenterait à un travail d’Hercule. Ne serait-ce que pour le simple fait que les termes-concepts se construisent sur des bases culturelles variées et même pas nécessairement partagées à l’intérieur d’une même sphère linguistique. Pour ces raisons, nous utilisons pour cet article les termes formation et éducation comme synonymes, tout en mesurant la nécessité de réaliser un travail de définition plus approfondie.

Un autre argument réside dans la nature de l’organisation de la formation du public d’adultes plus âgés. Par l’absence d’un cadre légal (comme pour la scolarité obligatoire) ou du moins réglementaire (comme pour la formation continue professionnelle), le public est très libre dans ses choix. Les prestataires des formations sont obligés de développer leurs offres en rapport direct avec les besoins des apprenants. L’interrogation de base est ici différente des contextes de formation avec des publics plus jeunes. Elle s’exprime dans la question : une formation pour quoi apprendre ? En conséquence, le chercheur est amené à identifier l’argumentation du contenu de la formation à l’aide de l’analyse des besoins d’apprentissage du public cible.

Pour ce faire, deux approches se proposent au chercheur. L’une définissant les besoins à partir de la théorie et l’autre à l’aide de l’empirie (Kern, 2013). Bien entendu, les deux manières ne sont pas contradictoires, mais complémentaires. L’analyse permet de dépasser les interrogations pragmatiques liées à la pratique de la formation qui s’orientent généralement sur des questions d’efficacité (pas uniquement par rapport aux moyens investis mais également en termes de qualité)². Ces dernières sont tout à fait pertinentes pour

² Cette affirmation est simplificatrice dans la mesure où la pratique est plus complexe que cela. Néanmoins, partant de l’idée que le prestataire (à but lucratif ou non lucratif) est contraint par des ressources limitées (financières, heures de

les ingénieurs et prestataires des formations et relèvent du développement de l'activité. Le chercheur quant à lui se doit d'approfondir l'interrogation.

Poser la question du « besoin d'apprentissage » des personnes ciblées ouvre la possibilité d'arriver à d'autres solutions que des formations formalisées. En effet, la réponse à l'identification d'un besoin d'apprentissage en termes de formation peut prendre des formes plurielles. On a pris l'habitude de reconnaître les activités intentionnelles d'apprentissage informel comme activité de formation (Européenne Commission Eurostat, 2005, p. 21). Les situations de formation qui se déroulent en dehors d'un cadre formalisé par une guidance externe sont variées et englobent des formations « expérientielles », des groupes de formation autogérés ainsi que l'autoformation accompagnée et l'autodidaxie (Carré, 2005, p. 178). L'importance de ces autres formes de formation est renforcée par une analyse d'études germaniques sur la participation à des formations formelles. Les résultats font majoritairement état de taux de participation inférieurs à 10 % (Sommer, Künemund & Kohli, 2004, pp. 21–22). Sur cette base on peut conclure que 9 sur 10 adultes plus âgés ne sont pas concernés par la formation formelle. En même temps, 83,8 % de 1 462 personnes âgées entre 70 et 95 ans répondent par l'affirmatif (« d'accord » ou « plutôt d'accord ») à la question sur la possibilité d'apprendre à faire face à des diminutions physiques (Kern, 2007, p. 639). Sans pouvoir en apporter la preuve formelle, il est fort probable que les personnes plus âgées continuent à apprendre, pas dans des contextes formalisés (cours etc.) mais d'avantage dans des contextes informels (autoformation).

Le chercheur sera ainsi vigilant à la définition qu'il choisira pour décrire le concept et le type de formation qu'il utilisera pour son travail. Il l'argumentera nécessairement avec le besoin recensé de son public et le profil de celui-ci.

Ce que le chercheur cherche

La question de la relation entre le chercheur et le terrain de la pratique a déjà brièvement jailli ci-dessus à propos de l'importance de l'efficacité. Avant d'y revenir ultérieurement (à partir de la page 7), elle nous sert ici d'exemple pour cerner l'objet de recherche. Comme précédemment, nous n'établirons pas non plus une liste. L'objet de recherche dépend des opportunités existantes et des choix que fait le chercheur. Dans la présente section il sera plutôt question des critères qu'il utilisera pour son choix et surtout des exigences par rapport à leur argumentation.

Pour entrer dans le sujet et confirmer en passant sans doute le soupçon de tautologie que le lecteur aura constaté à la lecture du titre de cette partie, nous constatons tout d'abord que « l'activité du chercheur est de chercher ». Pour tenter d'atténuer le caractère foncièrement banal de cette affirmation, on pourrait préciser « l'activité du chercheur est de chercher et il ne trouve pas nécessairement ». Avec l'explication qu'avait utilisée le directeur de mon laboratoire lors d'un séminaire épistémologique que j'ai suivi comme doctorant, la chose devenait encore plus claire : « le verbe décrivant l'activité du chercheur est 'chercher', si c'était le verbe 'trouver' son métier s'appellerait 'trouveur' ». Si dans la vie de tous les jours on cherche normalement pour trouver, dans le métier de la recherche, « trouver » n'a qu'une valeur secondaire derrière « chercher ». Ce constat est moins anodin qu'il n'en a l'air. En fait, il est la conséquence du falsificationisme qui ne vise pas à prouver la justesse d'une hypothèse mais, au contraire, vise à identifier ses failles. Cette approche épistémologique sera abordée dans l'article.

Le scientifique, s'il sait déjà ce qu'il veut trouver, ou du moins s'il en a une idée plus ou moins concrète, court le risque de mettre en œuvre un dispositif de recherche qui augmentera la probabilité de trouver ce

travail, espaces/locaux à disposition etc.) la recherche de l'efficacité ne relève pas d'un choix mais constitue l'invariant d'une activité visant son amélioration, y compris au niveau de la qualité.

qu'il s'était imaginé Pour reprendre l'exemple du soleil : si je veux mener une recherche sur le mouvement éventuel du soleil et de la terre et que je me contente de reproduire l'expérience connue et d'observer le soleil ainsi que la terre à partir de ma place habituelle sur terre, je crée seulement les conditions pour arriver à la même réponse que celle que mes expériences sensibles m'ont déjà suggérée. Bachelard postule que « ... l'objet ne saurait 'être' désigné comme un 'objectif' immédiat ; autrement dit, une marche vers l'objet n'est pas initialement objective. Il faut donc accepter une véritable rupture entre la connaissance sensible et la connaissance scientifique » (Bachelard, 1938, p. 239)³. Avant de passer à l'observation de l'objet, le chercheur procède à la description de celui-ci. Pour ce faire, il ne s'appuiera pas (uniquement) sur sa connaissance sensible, mais il convoquera, analysera et discutera surtout le savoir scientifique existant sur lui. Ce processus de problématisation constitue la base incontournable pour la suite de son travail.

Après avoir cerné l'objet grâce aux concepts scientifiques - aussi précis que nécessaire pour le mesurer - le chercheur s'en approche : « ... d'abord il *s'apprête* à le mesurer. Il discute les conditions de son étude ; il détermine la sensibilité et la portée de ses instruments. Finalement c'est *sa méthode de mesure* plutôt que *l'objet de sa mesure* que le savant décrit »⁴ (Bachelard, 1938, p. 213)⁵. Le travail majeur du chercheur, qui porte chez Bachelard la désignation de « savant », vise son instrument de mesure. Il évalue les avantages et inconvénients des multiples opportunités qui s'ouvrent à lui. Il les juge, les analyse, les teste, les modifie et arrive à la fin du processus à argumenter ses choix. Parallèlement, quasiment en prime, il approfondit son savoir sur l'objet. Ce n'est qu'après avoir effectué ce travail pour lequel il s'était évidemment appuyé sur des ressources scientifiques, il passe à la mesure de l'objet.

La réponse au titre « ce que le chercheur cherche » pourrait donc être une phrase comme : la réalité, telle qu'elle se présente à un observateur qui s'est donné les moyens de s'en approcher avec la plus grande objectivité possible. Cette posture constitue un défi pour le chercheur dans le champ de la formation qui vise, en plus de son travail de recherche, à soutenir avec les connaissances générées l'action des formateurs auprès des apprenants. La recherche qui s'effectue dans la discipline des Sciences de l'Éducation peut avoir comme point de départ de sa réflexion une situation de la pratique. Il est ainsi possible que les attentes des personnes de la pratique impliquées dans la recherche soient intéressées par des résultats permettant de faire évoluer cette situation de départ dans le sens d'une amélioration. Ce souhait légitime évoquant « la découverte d'une bonne solution » peut cependant entrer en conflit avec la posture du chercheur précédemment développée. Weisser distingue à ce propos la recherche « sur » l'éducation de la recherche « pour » l'éducation (2014, p. 82-83). La prochaine section abordera cette thématique notamment avec la présentation d'une piste de résolution.

La manière dont le chercheur procède

Trouver la bonne manière pour s'approcher de la réalité fait objet de réflexions poussées depuis que les sciences existent. À l'instar du savoir lui-même évoluent aussi les méthodes de sa construction à travers des siècles. Pour simplifier, nous nous limitons ici à deux manières. Si la première, l'inductivisme, cherche à établir des lois générales, le falsificationisme considère les théories comme des conjectures, permettant dans le meilleur des cas d'avancer vers des théories meilleures mais qui seront à leur tour considérées comme faillibles (Popper, 1963, p. 339). Les difficultés que rencontre le chercheur en Sciences de l'Éducation nous amènent dans la deuxième partie de cette section à l'interrogation sur les approches compréhensives et explicatives. Le modèle de l'arc herméneutique est censé apporter une réponse à ce dilemme.

³ Page 286 dans l'édition de de 2004, consultée pour cette citation.

⁴ Le formatage des mots en italique a été repris de l'édition citée.

⁵ Page 254 dans l'édition de de 2004, consultée pour cette citation.

De l'inductivisme au falsificationisme

L'inductivisme est une forme de l'empirisme qui considère que le savoir ne peut être construit que par l'observation (Bernard, 1865, p. 8). Les étapes de la démarche méthodologique comportent dans l'ordre : l'observation, l'hypothèse, l'expérience, les résultats, l'interprétation et la conclusion. La totalité des six étapes ne se trouve pas explicitement chez Claude Bernard (*op. cit.*), ni l'acronyme OHERIC qui est fréquemment utilisé pour décrire la méthode. Néanmoins l'approche résume bien l'esprit inductiviste selon lequel une théorie (une loi générale) ne peut se construire que par le suivi des procédures expérimentales basées sur des observations. Pour faire évoluer l'approche, il convient d'améliorer les moyens (instruments) d'observations.

La méthode inductiviste permet la construction de savoirs qui semblent solides. Si un nombre considérable d'expériences dans des circonstances variées ont été menées et toutes, sans exception, ont confirmé l'hypothèse, le chercheur peut se permettre d'établir la conclusion comme loi générale. La procédure paraît plausible : plus un événement se répète à l'identique (par rapport aux variables de référence) sans qu'une exception n'intervienne, plus on peut s'attendre à ce que l'événement se reproduise de la même manière dans le futur.

Mais, le savoir ainsi établi n'est pas aussi solide qu'il y paraît. Attendre la reproduction d'un événement sur la seule base de l'observation de sa régularité précédente a ses limites. Russel évoque l'exemple de l'homme qui a nourri le poulet⁶ tous les jours de sa vie, sauf au dernier jour où il lui tord le cou (Russel, 1912, p. 44). Si le poulet avait été inductiviste, il se serait attendu le dernier jour aussi à être nourri à l'apparition de l'homme – erreur fatale s'il en est.

Le falsificationisme se construit sur la base de ces critiques et notamment par rapport au postulat inductiviste selon lequel la seule source d'information valable produisant des résultats scientifiques est l'observation. Le falsificationisme indique à ce propos qu'il « ... existe toutes sortes de sources, mais *aucune d'elles ne fait autorité* »⁷ (Popper, 1963, p. 48). L'observation n'est plus la seule source de savoirs et la théorie développée n'a plus besoin d'être sûre et certaine et ne servira plus de loi générale. Dans les termes de Popper, il s'agit de critiquer et de tester les théories scientifiques « ... dans l'espoir de localiser nos erreurs, d'en tirer des enseignements et ... de parvenir à de meilleures théories » (Popper, 1963, p. 339). Quant à l'usage de l'expérience dans le falsificationisme, Bachelard tranche avec l'inductivisme : « ... une expérience qui ne rectifie aucune erreur, qui est platement vraie, sans débat, à quoi sert-elle ? Une expérience scientifique est alors une expérience qui contredit l'expérience commune » (Bachelard, 1938, p. 10)⁸.

Dans cette épistémologie, nous retrouvons la posture du chercheur précédemment développée. Sa mission est la recherche et non pas la confirmation des savoirs existants. En conséquence, suivant l'esprit falsificationniste, il ne cherche pas à prouver la véracité de son hypothèse mais – au contraire – s'applique dans sa recherche à l'invalider pour augmenter ainsi le savoir sur l'objet et d'ouvrir d'autres pistes de réflexion et de recherche. Mais cette posture le positionne dans un dilemme par rapport à son ambition de faire évoluer la pratique de la formation grâce à son travail. Au lieu d'apporter ou de confirmer des vérités, il ne contribue au développement des activités de formation qu'avec des interrogations et même si des résultats semblent confirmés – dans son langage cela voudrait dire « pas encore invalidés » - il sait que ces résultats ne constituent pas la vérité. Pour résoudre cette situation insatisfaisante, le chercheur dans le domaine de la formation doit trouver une solution qui lui permette de produire dans son processus de

⁶ Dans certaines publications citant l'exemple, l'animal en question est une dinde, or, Russel utilisant dans son texte de 1912 le terme « chicken » (et ne pas turkey) nous avons fait le choix du terme « poulet ».

⁷ Formatage en italique reprise du texte original.

⁸ Page 13 dans l'édition de 2004, consultée pour cette citation.

recherche des résultats susceptibles d'expliquer des phénomènes (nomothétique) et en même temps contribuer à leur compréhension (herméneutique). Une piste réside dans « l'arc herméneutique » qui sera présenté dans le prochain sous-chapitre.

Un modèle pour concilier les orientations explicatives et compréhensives de la recherche : l'arc herméneutique

Le chercheur dans le champ des être humains – et encore plus quand ces êtres sont des apprenants – se trouvent confronté à plusieurs difficultés comme l'objectivité ou l'éthique. En effet, l'être humain ne peut pas observer avec la même objectivité un autre être humain comme il observerait une pierre. Dans son activité il intervient en outre dans la réalité des êtres humains qui deviennent ainsi des objets de sa recherche. Cette intervention doit être réfléchie et argumentée avec la plus grande prudence notamment par rapport aux interrogations éthiques. Si la tristement célèbre expérience de Milgram sur l'obéissance dans les années 1960 est un cas extrême, l'activité du chercheur peut poser des problèmes éthiques à des niveaux moins visibles. Par exemple, le chercheur qui prévoit la réalisation d'une expérience qui risque de mettre les adultes plus âgés observés dans des situations d'échec (non maîtrise de la compétence observée) se doit de bien argumenter le caractère indispensable de son expérience et expliciter la méthode grâce à laquelle il compte atténuer voire prévenir les effets potentiellement négatifs sur l'estime de soi des participants.

Une autre difficulté constitue l'évolution continue de l'être humain, son historicité (Weisser, 2014, p. 73). Contrairement à l'observation des phénomènes physiques ou chimiques, le comportement humain n'est pas reproductible à l'identique (Weisser, 2014, p. 55). Les résultats d'expériences avec des êtres humains n'ont une valeur que très relative : un nombre de variables incontrôlables influence le comportement humain au point qu'il n'est pas possible d'attribuer avec certitude les effets observés à la variable ciblée par l'expérience.

Le chercheur qui veut tester par exemple une nouvelle méthode d'enseignement des compétences pour la prévention des chutes chez les personnes âgées procède à une enquête comparative. Il fait enseigner dans des conditions (le plus) identiques (possibles) le même contenu à deux groupes différents : dans le groupe A sera utilisée la nouvelle méthode (X) et dans le groupe B une ancienne méthode (Z). Le groupe B est le groupe de contrôle. Même si à la fin des séances les participants du groupe A ont une meilleure maîtrise des compétences que les membres du groupe B, le chercheur ne peut quand même pas affirmer la supériorité de la méthode X. D'autres facteurs que la seule méthode pourraient être la source des différences. Pour augmenter la certitude, il faudrait qu'il fasse la même expérience avec les mêmes personnes, en inversant les méthodes enseignées. En réalité, ce n'est pas possible : le processus d'apprentissage réalisé et les compétences acquises avec la méthode X auparavant rendent impossible la mesure de l'efficacité de l'enseignement Z sur le même groupe avec le même contenu.

Ces difficultés se font notamment sentir dans le cas d'expériences qui tentent de dégager des lois et qui se situent par conséquent dans des sciences dites « nomothétiques » (Piaget, 1971, p. 17). Dans les sciences herméneutiques, le chercheur doit rester également vigilant à ces particularités qui différencient les disciplines des sciences humaines et sociales des autres disciplines scientifiques. Mais dans les sciences que Piaget avait appelées « sciences historiques de l'homme » (1971, p. 20), son travail ne constitue pas l'identification des lois générales ou l'explication, mais la compréhension.

L'approfondissement méthodologique de l'approche ne fait pas partie de cet article. Pour résumer, on peut retenir qu'il s'agit d'une science complexe qui ne s'arrête pas à la « ... pure description : elle est construction et même reconstruction à chaque nouvelle lecture » (Weisser, 2014, p. 61). Pour Ricœur, la différence entre la méthode explicative et la méthode compréhensive est inexistante : « à parler strictement, seule

l'explication est méthodique. La compréhension est plutôt le moment non méthodique qui, dans les sciences de l'interprétation, se compose avec le moment méthodique de l'explication. Ce moment précède, accompagne, clôture et ainsi enveloppe l'explication. En retour l'explication développe analytiquement la compréhension » (Ricoeur, 1986, p. 181). L'explication et la compréhension font partie du même processus de recherche, mais elles interviennent à des moments séparés.

La Figure 1 montre le schéma de l'arc herméneutique que Weisser a adapté sur la base de Ricoeur (ibid., p. 167) aux Sciences de l'éducation. La recherche se déroule sur deux niveaux et en trois temps. Le choix du problème (problématique) (1) et l'intégration des résultats (3) se situent sur le niveau de l'activité éducative (formation). C'est là où les théories et les réalités entrent en contact, ou des formateurs sont confrontés à des situations qui soulèvent des interrogations. C'est à partir de là que la problématique du chercheur se développe. La deuxième étape (2) se situe au niveau de l'activité disciplinaire (recherche). C'est le moment explicatif et compréhensif qui applique par rapport à la problématique formulée les méthodes scientifiques, relevant des disciplines contributives aux Sciences de l'Éducation (Mialaret, 1976, pp. 44–94). Les résultats de cette enquête scientifique intéressent d'abord les collègues disciplinaires comme l'ethnologue, le sociologue, le psychologue, en fonction des disciplines utilisées pour l'enquête.

Le formateur ou l'apprenant peuvent aussi être intéressés par les résultats, mais ils ne se réfèrent pas encore à la problématique de la première phase. Ceci est l'objet de la phase que l'on pourrait appeler « compréhension savante »⁹ (3). Il s'y opère la synthèse des acquis de la phase 2 par rapport à la problématique de départ, développée sur la base d'une situation éducative. Il s'agit de l'appropriation des données objectives scientifiques pour comprendre et interpréter la signification de la situation éducative en fonction de la problématique formulée. Le savoir scientifique disciplinaire de la phase 2 est transformé en savoir *sur* la situation éducative problématisée. A partir de là, la réflexion péda-, andra-, ou dans notre cas surtout gérage- et/ou gérontagogique pourra se développer en se saisissant des résultats produits.

Les trois temps du processus correspondent à la compréhension naïve de l'objet (1), à l'évolution de la compréhension (2) et à une compréhension de l'objet de recherche (de la problématique) plus élaborée (3). Seule la recherche ayant parcouru l'arc herméneutique dans son ensemble sera une recherche *pour* l'éducation et relèvera de ce fait des Sciences de l'Éducation (Weisser, 2014, p. 83).

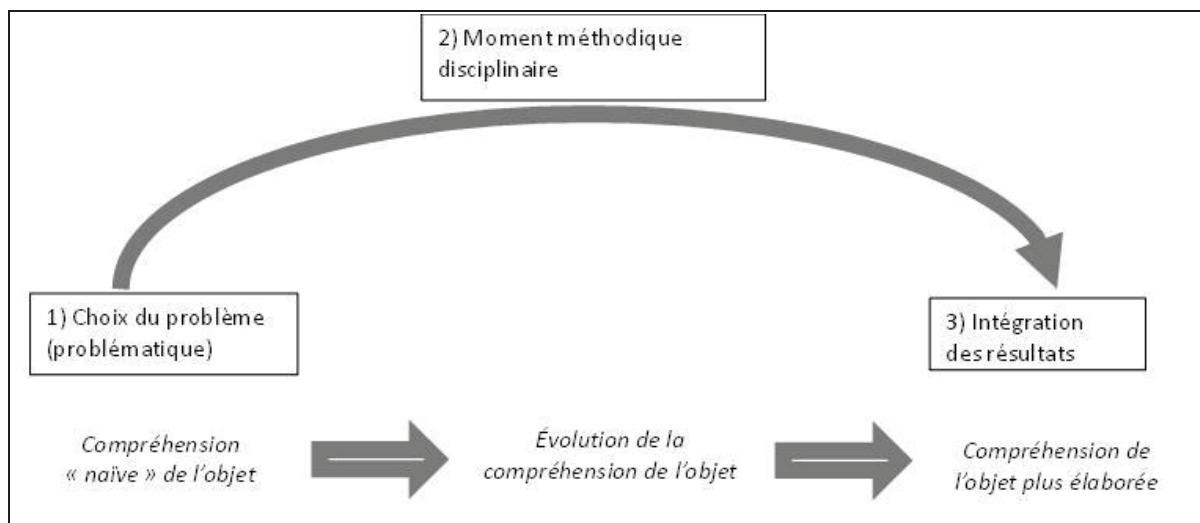


Figure 1: Le modèle de l'arc herméneutique (Weisser, 2014, p. 82)

⁹ Où « compréhension intégrée », « compréhension approfondie » ; tous les trois termes sont des propositions évoquées par Marc Weisser dans un échange sur la thématique.

Conclusion

La recherche en Sciences de l'Éducation sur la formation des adultes dans la 2^e moitié de la vie est récente et elle rencontre différents défis. L'article en a évoqué certains. En même temps, la pratique se développe rapidement dans des domaines très différents et très éloignés des uns des autres. Les points communs entre l'éducation thérapeutique pour des adultes plus âgés souffrant d'une maladie chronique et un site d'autoformation pour senior sur la généalogie n'apparaissent pas spontanément. Il en va de même pour un atelier de prévention des chutes pour des personnes âgées et une formation professionnelle continue auprès des employés seniors sur la gestion des équipes intergénérationnelles. Pourtant, on peut faire l'hypothèse que certains aspects sont identiques à l'ensemble des activités de formation auprès d'un public après le mitan de la vie.

Une des tâches de la recherche *pour* l'éducation dans ce champ pourrait être de vérifier cette hypothèse pour identifier ces régularités afin de les rendre utilisables par les ingénieurs des formations. Pour le moment, le site Internet à caractère autoformatif ne peut pas profiter des retours sur expériences des ateliers de prévention des chutes ; trop éloignées sont les thématiques, objectifs et méthodes. Cependant, avec un travail systématique, relevant les défis évoqués dans l'article et procédant aux réflexions et travaux de définitions décrits, le chercheur contribuerait à la construction de l'épistème qui vise la compréhension de ce fameux public d'adultes plus âgés et son rapport théorique et pratique avec la formation.

Autor

Dr. Dominique Kern
Maître de conférences
Université de Haute Alsac
Mulhouse
dominique.kern@uha.fr

Bibliographie

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique* (2004th ed.). Paris: Vrin.
- Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris: Baillière. Retrieved from http://www.ebooksgratuits.com/pdf/bernard_introduction_etude_medecine_experimentale.pdf
- Boutinet, J.-P. (2004a). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation? *Savoirs*, 4, 11–49.
- Boutinet, J.-P. (2004b). Vie adulte et formation permanente: de la notion au concept. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 199–218). Paris: Dunod.
- Carré, P. (1985). Education des adultes et gérontologie : Origine d'une rencontre. *Gérontologie et Société*, 33, 39–44.
- Carré, P. (2005). *L'Apprenance*. Paris: Dunod.
- Durkheim, É. (1911). Éducation. In *Nouveau dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Paris: Librairie Hachette et Cie. Retrieved from <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>

- European Commission Eurostat. (2005). *Classification for Learning Activities* (Draft manual) (p. 38). Bruxelles: European Communities. Retrieved from http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/eurostat/2005_0001_en.pdf
- Kern, D. (2007). La prévention de l'isolement à travers la formation tout au long de la vie spécifique aux personnes âgées – étude sur les besoins de formation des personnes en transition entre l'âge de la retraite et le grand âge (Thèse de doctorat). Université de Haute Alsace, Mulhouse. Retrieved from http://www.scd.uha.fr/flora/servlet/DocumentFileManager?source=ged&document=ged%3AIDOC%3A682&resolution=MEDIUM&recordId=defaultfortmelectro%3ATM_ELECTRO%3A11
- Kern, D. (2011). Vieillissement et formation des adultes - Note de synthèse. *Revue Savoirs*, 26, 13–59.
- Kern, D. (2013). Les besoins d'apprentissage spécifiques au grand âge. *Gérontologie et Société*, 147, 107–119.
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de l'Éducation*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1971). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures et réfutations*. Paris: Payot.
- Ricoeur, P. (1986). Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II. Paris: Seuil.
- Russel, B. (1912). *The problems of Philosophy*. Retrieved from <http://www.gutenberg.org/files/5827/5827-h/5827-h.htm#link2HCH0006>
- Sommer, C., Künemund, H., & Kohli, M. (2004). Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland. Berlin: Weißensee.
- Weisser, M. (2014). *Le chercheur, sa recherche, ses méthodes*. Paris: L'Harmattan.